

Brait, Andrea

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit Pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 172-183



Quellenangabe/ Reference:

Brait, Andrea: Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit Pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 172-183 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172736 - DOI: 10.25656/01:17273

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172736>

<https://doi.org/10.25656/01:17273>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester	277
--	-----

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiekbusch und Kristine Klaeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule	289
---	-----

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht	302
--	-----

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion	312
---	-----

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings	340
--	-----

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?	353
--	-----

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters	382
--	-----

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit Pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika

1 Geschichtslehrerkompetenzen

Beeinflusst von allgemeinen Diskussionen um die Ausgestaltung neuer Studienstrukturen und fächerübergreifender Standards für die Ausbildung von Lehrkräften sowie von empirischen Forschungsergebnissen, die den Unterricht in den Blick nahmen (u.a. Gautschi 2016), begann in den letzten Jahren auch in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik eine Diskussion über Kompetenzen von Geschichtslehrkräften (vgl. u.a. Messner & Buff 2007; Litten 2017), wenngleich diese noch nicht an die Studien in manchen anderen Fächern anschließen können, wie sie etwa im Zuge der Hattie-Studie und den nationalen (COACTIV) und internationalen Large-Scale-Untersuchungen (TEDS-M) erfolgt sind (vgl. Terhart 2013). Der Mangel an empirischen und theoriegeleiteten Forschungen zu den Kompetenzen und zur Ausbildung von Geschichtslehrkräften hat damit zu tun, dass Lehrkräfte „seit langem eine marginale, eine untergeordnete Rolle“ im geschichtsdidaktischen Diskurs spielen, wie Wolfgang Hasberg betont (Hasberg 2010, 160).

Obwohl noch nicht ganz ausdiskutiert ist, über welche Kompetenzen Geschichtslehrkräfte verfügen, also im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollten, wurden erste entsprechende Modelle entwickelt. In jenem von Michael Jung und Holger Thünemann mit den fünf Kompetenzbereichen Fachwissenschaftliche Kompetenz, Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz und Geschichtskulturelle Kompetenz werden hauptsächlich generelle Kompetenzen historischen Denkens erfasst, die für Schülerinnen und Schüler Gültigkeit haben (vgl. Jung & Thünemann 2007, 246-250). Hans-Jürgen Pandel geht hingegen davon aus, dass Lehrkräfte neben jenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollten, spezifische Kompetenzen benötigen, und hat vorgeschlagen, vier Kompetenzbereiche zu unterscheiden: die Kompetenzdiagnostik, die Curriculare

Kompetenz, die Kategoriale Kompetenz und die Planungskompetenz (vgl. Pandel 2005). Damit bezieht sich Pandel in seinen Überlegungen auf jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um bei Schülerinnen und Schülern Geschichtsbewusstsein zu fördern. Seiner Ansicht nach ist es dazu nötig, auf Basis der Lehrpläne mithilfe einer zusammenhängenden Darstellung einen roten Faden herzustellen, unterschiedliche methodische Herangehensweisen zu planen, welche die Lernenden vor Probleme stellen, und im Zuge der Durchführung müssen etwaige Fehlentwicklungen und Defizite der Lernenden erkannt werden. Pandel fordert, dass die Erkenntnisse der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung sowie die entwickelten Prinzipien, wie etwa Multiperspektivität, Konstruktivität oder Objektivität, direkt ins Unterrichtsgeschehen einfließen (vgl. Pandel 2005, 45-48). Sowohl am Modell von Jung & Thünemann (2007) als auch an jenem von Pandel (2005) wurde kritisiert, dass diese nicht empirisch belegt wurden (vgl. Seidenfuß 2014, 9). Pandel wurde darüber hinaus vorgeworfen, dass sein Modell zu wenig fachspezifisch sei (vgl. Hasberg 2010, 165).

Im Rahmen des interdisziplinären Projekts EKoL (Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung) wurden in Anlehnung an die Forschungen von COACTIV Wissensbereiche eines professionellen Handlungsmodells für Geschichtslehrkräfte definiert: Unterschieden werden die Bereiche *pedagogical knowledge* (PK), *content knowledge* (CK) und *pedagogical content knowledge* (PCK); dazu kommt im Modell noch die „Reflexivität der Rolle als Geschichtslehrkraft“, womit das individuelle Rollenverständnis von Lehrpersonen einbezogen wurde. Im Bereich des fachdidaktischen Wissens (PCK) wurden drei Wissensfacetten (und davon abgeleitete Konstruktfacetten) unterschieden: Wissen über fachdidaktisches Potential von Quellen und Darstellungen (Quellen und Darstellungen auswählen können; Aufgabenformate formulieren können), Wissen über Schülervorstellungen und Sinnbildungsprozesse (diagnostizieren können; Feedback geben können) sowie Wissen über fachspezifische Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (fachspezifische Arbeitsformen auswählen können). Historische Erkenntnisverfahren sowie geschichtsdidaktische Kategorien und Prinzipien sind diesen übergeordnet (vgl. Kanert & Resch 2014, 17-25). Dieses theoriegeleitet entwickelte Modell wurde die Basis eines Vignettentests, der bei Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland eingesetzt wurde, wobei ein Expertenrating als Referenznorm diente (vgl. u.a. Heuer u.a. 2017; Resch & Seidenfuß 2018). Damit erfolgte eine erste empirische Validierung des Modells, wobei jedoch aktuell (Stand: März 2018) noch keine endgültigen Resultate vorliegen. Sicher scheint, dass es weitere Schritte in der geschichtsdidaktischen Diskussion braucht, zumal im Vergleich zum Modell von Pandel einige Aspekte wie die Curriculare Kompetenz nicht abgedeckt sind, die sich möglicherweise auch nicht in standardisierten Tests abbilden lassen.

2 Geschichtslehrerausbildung an der Universität Innsbruck

Wie an allen österreichischen Universitäten wird an der Universität Innsbruck ein Lehramtsstudium in Form eines Fächerbündels „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ angeboten. In den schulischen Lehrplänen sind dementsprechend zwei Kompetenzmodelle verankert, das FUER-Modell für den Bereich des historischen Lernens (vgl. Körber u.a. 2007) und das österreichische Kompetenzmodell „Politische Bildung“ (vgl. Krammer 2008). Für die Planung von Unterricht wie auch für die Betreuung von Praktika bedeutet dies, dass in der Regel auf zwei theoretische Grundlagen zurückgegriffen werden muss. Dazu kommt an der Universität Innsbruck eine Besonderheit: Hier werden auch Lehramtsstudierende für Südtirol ausgebildet, wo Rahmencurricula gelten, die eine Verbindung mit dem Fach Geografie vorsehen und auf einem anderen Kompetenzmodell basieren. Das neue Bachelor-Studium startete an der Universität Innsbruck im Wintersemester 2015/16. Die fachdidaktische Ausbildung umfasst die folgenden neu konzipierten Lehrveranstaltungen in der Bachelorphase (vgl. Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck vom 18. Oktober 2017, 3. Stück, Nr. 20):

- *VO Basiswissen Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*
- *UE Geschichtsdidaktik*
- *UE Didaktik der Politischen Bildung*
- *PS Geschichtsdidaktik und Didaktik der Politischen Bildung*
- *PR Fachpraktikum*

Darüber hinaus ist für das Masterstudium, das ab dem Wintersemester 2018/19 belegt werden kann, ein *Themenspezifisches Seminar Fachdidaktik/Fachwissenschaft* vorgesehen.

In Bezug auf die Konzeption des Curriculums ist anzumerken, dass es an spezifischen Untersuchungen, auf Basis derer der geschichtsdidaktische Teil eines Curriculums hätte gestaltet werden können, fehlt, obwohl erste empirische Studien zur Ausbildung darauf hindeuten, dass der Erwerb von fachdidaktischen Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften nicht sehr erfolgreich verläuft (vgl. Borries 2007; Sauer 2012).

Die Geschichtslehrerausbildung an der Universität Innsbruck deckt die von Pandel beschriebenen Kompetenzbereiche ab. In der *Vorlesung* werden die Entwicklung des Faches in Österreich und Südtirol, die Curricula, Kompetenzmodelle, Lehrpläne, Unterrichtsprinzipien etc. vorgestellt. In den *UE Geschichtsdidaktik* und *Didaktik der Politischen Bildung* geht es um die Umsetzung der theoretischen Grundlagen, beispielsweise im Zuge des Verfassens von Arbeitsaufträgen zu einzelnen Kompetenzbereichen. Außerdem lernen die Studierenden geschichts- und politikdidaktische Methoden kennen. Im *PS Geschichte, Sozialkunde und Politische*

Bildung bekommen die Studierenden einen ersten Einblick in die geschichts- bzw. politikdidaktische Forschung und erproben empirische Forschungsmethoden. Ziel dieser Lehrveranstaltungen ist, wie Michael Sauer (2013a, 272) fordert, der „Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen“ durch die Studierenden. „Grundsätzlich“, so Sauer „sollte es in der Didaktik inhaltlich darum gehen, dass Studierende für das Fach Geschichte spezifische Denk-, Arbeits- und Vermittlungsweisen mit Blick auf den Handlungsraum Unterricht kennen lernen, erproben und reflektieren können.“ (Sauer 2013a, 272). Dies erfolgt im neuen Curriculum jedoch nicht nur in der Theorie: Die *Fachpraktika* bieten die Möglichkeit einer geschichts- und politikdidaktischen Begleitung im Umfang von einer Semesterwochenstunde, womit dies die einzige Lehrveranstaltung ist, in der alle von Pandel beschriebenen Geschichtslehrerkompetenzen abgedeckt werden können. In den vorangegangenen Lehrveranstaltungen wurde den Studierenden bereits vermittelt, welche Bereiche des Geschichtsbewusstseins beschrieben werden können, welche Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schüler zu fördern sind etc., doch nur im Fachpraktikum können Planungen angewandt und erprobt werden, wie Geschichtsbewusstsein bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Praktika in der Innsbrucker Lehramtsausbildung traditionell einen sehr hohen Stellenwert haben. Bereits nach dem ersten Semester des Studiums kommen die Studierenden (wieder) in die Schule und unternehmen erste Schritte auf dem Weg zum angestrebten Rollenwechsel. Das Diplomstudium sah neben einem *Eingangspraktikum* nach dem 1. Semester eine einsemestrige Praxisphase nach dem ersten Studienabschnitt vor, wobei in letzterem sichergestellt war, dass die Studierenden in ihren beiden Unterrichtsfächern zugeteilt wurden (vgl. Kraler 2008, 161). Im neuen Bachelor-Curriculum wurden die Praktikumsphasen stärker über das Studium verteilt, jedoch gibt es nach wie vor ein Semester, in denen die Studierenden sehr viel Zeit an den Schulen verbringen, womit dieses den Praktikumssemestern ähnelt, die in manchen Bundesländern in Deutschland eingeführt wurden. Allerdings ist klar, dass allein die Quantität der Praxisanteile keine Lernerfolge bringt. Der „Nutzen von Praxisphasen steht und fällt mit der Qualität der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Betreuung und einer sinnvollen Verknüpfung mit der universitären Lehre“, wie Sauer zu Recht betont (Sauer 2013b, 23).

Für den Bereich „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ ist die Konzipierung von *Fachpraktika* vor allem deshalb eine Herausforderung, weil es an umfangreichen wissenschaftlichen Untersuchungen fehlt – viel, was in diesem Bereich in Österreich gemacht wird, basiert auf Erfahrungswissen,¹ was insbesondere an der Ausbildung der Praxislehrpersonen liegt. Lehrkräfte in Tirol können derzeit

1 Dies kann die Autorin auch aufgrund ihrer Erfahrungen als Betreuungslehrkraft an einer Handelsakademie in Wien und Leiterin von begleitenden Lehrveranstaltungen an der Universität Wien bestätigen.

(Stand: SJ 2017/18) nur einen 8 ECTS umfassenden Lehrgang absolvieren (Lehrgang Praxislehr/innen bzw. Betreuungslehrer/innen 2017), in dem überhaupt keine fachdidaktischen Inhalte vorgesehen sind. Dazu kommt, dass die Ausbildung vieler Praxislehrpersonen Jahr(zehnt)e zurückliegt und eine Fort-/Weiterbildung nicht zwingend vorgesehen ist. Dies ist nicht nur hinsichtlich der Einschätzung der Betreuungssituation in den bisherigen Praktika von Bedeutung, sondern auch im Hinblick auf die Fachpraktika, in denen die Studierenden auf fachdidaktische Aspekte in Bezug auf die Beobachtung und Gestaltung von Unterricht aufmerksam gemacht werden sollen. Da es im Rahmen einer einstündigen Begleitlehrveranstaltung nicht möglich sein wird, dass die Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leiter allen Studierenden zu allen ihren Planungen bzw. Unterrichtsstunden Feedback geben, wird dies eine zentrale Aufgabe der Praxislehrpersonen.

3 Erfahrungen und Wünsche von Innsbrucker Studierenden

Aufgrund der geringen Kenntnisse über die Praktika, die die Studierenden bereits besucht haben, wurden mittels offener und geschlossener Fragen die Erfahrungen von Studierenden des Lehramtsstudiums „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ und die Erwartungshaltung an Fachpraktika im Zuge einer Fragebogenumfrage am Ende des Wintersemesters 2017/18 erhoben. Der Fragebogen umfasste neun Fragenkomplexe, die teilweise geschlossen und teilweise offen waren.² Im Jänner 2018 wurde der Fragebogen in allen vom Institut für Fachdidaktik organisierten Lehrveranstaltungen ausgegeben. Zu diesen waren insgesamt 282 Studierende angemeldet, 136 Studierende haben an der Umfrage teilgenommen.³ Von diesen studierten 84 Personen nach dem alten Diplomcurriculum, 52 haben das Bachelorcurriculum belegt, wobei alle Studienfortschritte abgedeckt wurden.

2 Die geschlossenen Antworten wurden mittels SPSS ausgewertet, die graphische Darstellung erfolgt mit EXCEL. Die offenen Antworten wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet.

3 Im August/September 2017 wurde dazu bereits ein Pre-Test im Zuge einer Online-Befragung durchgeführt. In der Hauptbefragung im Jänner 2018 wurde den Studierenden in den Lehrveranstaltungen Zeit zum Ausfüllen gegeben. Dass die Beteiligung nicht höher war, liegt hauptsächlich daran, dass in den nicht prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen keine Anwesenheitspflicht herrscht. Insgesamt belegten an der Universität Innsbruck im WiSe 2017/18 675 Personen ein Lehramtsstudium „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ (davon 404 im Diplomcurriculum und 271 im Bachelorcurriculum).

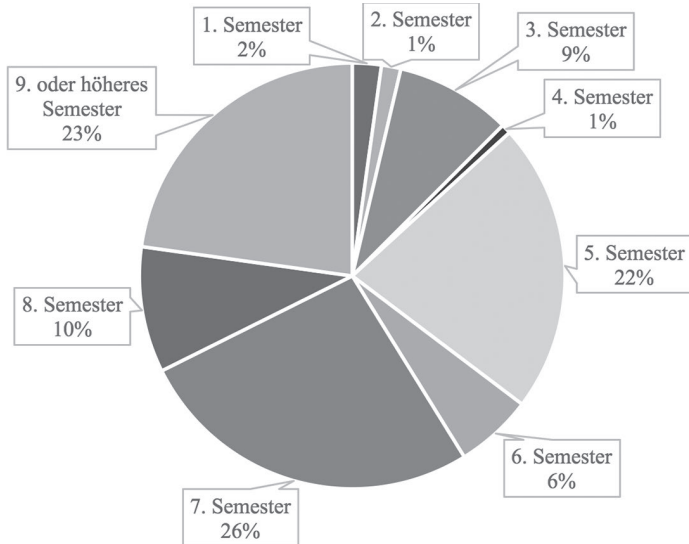


Abb. 1: Studienfortschritt der Studierenden nach Semester

Die große Mehrheit der befragten Studierenden, nämlich 123 Personen (90 %), hat bereits geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen positiv abgeschlossen und die allermeisten, nämlich 129 Studierende (95 %), gaben an, bereits Schulpraktika im Verlauf des Studiums absolviert zu haben.⁴

3.1 Allgemeine Einschätzungen zu Schulpraktika

Die Umfrage zeigt, dass diese Praktikumsphasen von den Studierenden grundsätzlich positiv gesehen werden. So schreibt ein Studierender etwa zur Bitte, zu beschreiben, was in den Schulpraktika gelernt wurde (offene Frage): „Vermutlich mehr, als in den meisten Veranstaltungen zuvor. Die Praxiserfahrung war für mich mit Abstand am wertvollsten. Man kann sein erworbenes Wissen anwenden, sich ausprobieren und [die] Realität kennen lernen“. Allgemein danach gefragt, was die Studierenden in den bisherigen Praktika insbesondere gelernt haben, wurden besonders häufig „Methoden“ sowie „Unterricht planen“ genannt.

⁴ Einschränkung ist jedoch zu beachten, dass die Studierenden nicht in allen Praktika einen Platz im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ zugewiesen bekommen, sondern im jeweils anderen Fach. Das Schulpraktikum I im Februar 2017 haben beispielsweise 49 Studierende in Tirol in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ besucht, das Schulpraktikum II im Wintersemester 2017/18 haben 41 Studierende in Tirol in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ absolviert; dazu kommen noch Studierende, die die Praktika in Vorarlberg oder Südtirol belegen (rund ein Drittel aller Studierenden belegt die Praktika in Südtirol).

Die Antworten der Studierenden weisen darauf hin, dass den begleitenden Lehrveranstaltungen im Fachpraktikum eine hohe Bedeutung zukommen wird, da nicht davon auszugehen ist, dass alle Praxislehrpersonen die zentralen Aspekte der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurse thematisieren (können). Ein Studierender hat die Problematik auf den Punkt gebracht: „Die Umsetzung der historischen Kompetenzen [...] nur aufgrund der Uni-Ausbildung, die Betreuungslehrer waren damit leider nicht sehr vertraut.“ Ein anderer Studierender erklärte: „Praktikum an NMS konzentrierte sich mehr auf Inhalt als auf Kompetenz“, was deutlich auf einen stofforientierten, nicht auf einen in den Lehrplänen verankerten kompetenzorientierten Unterricht hindeutet.

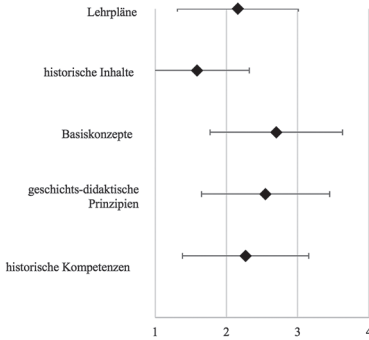
3.2 Geschichtsdidaktische Aspekte in den Schulpraktika

Die in manchen Antworten angedeutete Problematik zeigt sich auch in den geschlossenen Fragen, in denen die Studierenden gebeten wurden einzuschätzen, wie wichtig die praktische Umsetzung von historischen Kompetenzen, geschichtsdidaktischen Prinzipien, Basiskonzepten – damit also die zentralen Aspekte aktueller geschichtsdidaktischer Diskurse um die Gestaltung von Unterricht, die auch Eingang in die Lehrpläne gefunden haben – sowie von historischen Inhalten und Lehrplänen in den bisher absolvierten Praktika waren (Skala: sehr wichtig – wichtig – weniger wichtig – gar nicht wichtig).⁵ Die Mittelwerte zeigen klar, dass in den bisherigen Praktika von den fünf genannten Punkten die historischen Inhalte die größte Rolle gespielt haben (52,3% bzw. 38,4% der Studierenden, die diese Frage beantwortet haben, gaben an, dass diese sehr wichtig bzw. wichtig gewesen seien), an der zweiten Stelle folgen die Lehrpläne. Die neu in den Lehrplänen der AHS verankerten Basiskonzepte wurden am wenigsten beachtet (31,4% bzw. 23,8% der Studierenden, die diese Frage beantwortet haben, gaben an, dass diese weniger bzw. gar nicht wichtig gewesen seien).

Betrachtet man im Vergleich dazu die Einschätzung der Bedeutung dieser Aspekte für die künftigen Fachpraktika „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ (gleiche Skala, gleiche Unterpunkte), dann zeigt sich ein etwas anderes Bild: Zwar sind den Studierenden im Schnitt auch die „historischen Inhalte“ am wichtigsten (55,5% bzw. 37,5% der Studierenden, die diese Frage beantwortet haben, gaben an, dass diese sehr wichtig oder wichtig seien), jedoch werden die historischen Kompetenzen als fast gleich wichtig angesehen (48,4% bzw. 45,2% der Studierenden, die diese Frage beantwortet haben, meinten, dass diese sehr wichtig oder wichtig seien; umgekehrt gaben nur 6,3% der Studierenden, die diese Frage be-

5 Die Fragen wurden nicht von allen Befragten beantwortet (zwischen 24 und 31 Studierende gaben zu den einzelnen Aspekten keine Einschätzung ab, wie wichtig die praktische Umsetzung war). Bei der Berechnung der Mittelwerte wurden die fehlenden Werte nicht eingerechnet.

antwortet haben, an, dass diese weniger wichtig seien und niemand gab an, dass diese gar nicht wichtig seien).



◆ ... Mittelwerte
 — ... Standardabweichung

Abb. 2: Wie wichtig war die praktische Umsetzung der folgenden Punkte in den Praktika, die Sie bisher absolviert haben (1: sehr wichtig – 2: wichtig – 3: weniger wichtig – 4: gar nicht wichtig)?

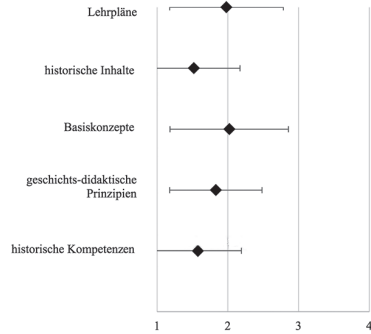


Abb. 3: Wie wichtig finden Sie die praktische Umsetzung der folgenden Punkte in einem Fachpraktikum „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ (1: sehr wichtig – 2: wichtig – 3: weniger wichtig – 4: gar nicht wichtig)?

Die Umfrage zeigt also deutlich, dass die zentralen Aspekte des geschichtsdidaktischen Diskurses – obwohl diese auch die Lehrpläne in den Schulen prägen – kaum in den Praktika thematisiert werden. Die Studierenden sind zwar auch nicht einhellig der Meinung, dass es wichtig sei, dass Kompetenzen, Basiskonzepte und geschichtsdidaktische Prinzipien in den Praktika thematisiert werden, doch die Einschätzung der Bedeutung ist höher als die wahrgenommene Umsetzung in der Praxis.

Die Antworten der Studierenden zur Bedeutung der geschichtsdidaktischen Themenkomplexe in den bisherigen Praktika ist außerdem noch deutlich zu relativieren, wenn man sich die Antworten auf die Aufforderung ansieht (offene Frage):

Bitte beschreiben Sie kurz eine Situation, in der in den bisherigen Praktika (Schule und/oder Uni-LV) die folgenden fachdidaktischen Themen [Historische Kompetenzen, geschichtsdidaktische Prinzipien, historische bzw. politische Basiskonzepte] behandelt bzw. besprochen wurden. Geben Sie kurz an, sollten diese nicht behandelt bzw. besprochen worden sein.

Viele Studierende ließen die dazugehörenden Felder leer (44 Personen, 32 %) oder nannten die verschiedensten geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen (43 Personen, 32 %), obwohl diese überhaupt nicht einbezogen waren. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden diese Aspekte hauptsächlich mit den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen assoziieren und deutlich weniger mit ihren Praxisphasen im Studium. In diese Richtung geht auch die Erklärung eines Studierenden: „[Kompetenzen] [w]urden in allen Fachdidaktik LV der Geschichte behandelt, in den Praktika war es Aufgabe der Praktikanten die Kompetenzen zu integrieren, die Lehrer machten keinen kompetenzorientierten Unterricht“. Dieses Statement macht deutlich, dass aktuelle fachdidaktische Ansätze von manchen Praxislehrpersonen nicht nur nicht besprochen werden; die Studierenden können diese nicht einmal im Zuge von Hospitationen beobachten.

Einzelne Studierende berichten allerdings, dass geschichtsdidaktische Aspekte in ihren Praktika eine Rolle gespielt hätten, weshalb anzunehmen ist, dass die Struktur bzw. die Umsetzung von allgemeinpädagogischen Praktika dies nicht grundsätzlich ausschließt. Wie es aufgrund der Vorgaben der Fachlehrpläne zu erwarten ist, schreibt ein Studierender: „Unterrichtsbsp. wurden auf Kompetenzorientierung angepasst bzw. erstellt“. Ein Studierender meint zu historischen Kompetenzen sogar, dass diese „bei jeder ILS⁶-Veranstaltung, die ich besucht habe, thematisiert“ worden seien. Einige wenige Studierende berichten an dieser Stelle darüber hinaus, dass sie selbst schon ausprobiert hätten, kompetenzorientiert zu unterrichten; beispielsweise heißt es: „Durch Einsetzen verschiedener Medien wurde die Methodenkompetenz im Unterricht angeschnitten: De- und Rekonstruktion von gesch[ichtlichen] Ereignissen. Auch die Orientierungskompetenz“.

Die Ausführungen der Studierenden zeigen jedoch teilweise Unsicherheiten im Verständnis von Kompetenzorientierung allgemein und/oder der Vermittlung von fachspezifischen Kompetenzen. So meint ein Studierender, dass er „mit [dem] Tagebuch eines Südtiroler Soldaten im 1. WK“ gearbeitet habe, um Methodenkompetenz zu fördern. Die Lernenden „zeigten sich allerdings ein wenig überfordert“, was möglicherweise mit „falsche[r] Vermittlung“ zu tun haben könnte, wie der Studierende vermutet. Dies verweist darauf, dass der Studierende einen selbstreflexiven Zugang und ein basales Verständnis eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts entwickelt hat. Im Gegensatz dazu lässt das Statement „Im Eingangspraktikum sehr präsent, Fokus auf hist. Kompetenzen – Lehrperson schildert im Frontalvortrag historische Gegebenheiten (Hospitation)“ darauf schließen, dass der Unterschied zwischen der Vermittlung von historischen Inhalten und Kompetenzen bei dem betreffenden Studierenden noch nicht verstanden

6 Die Schulpraktika wurden bislang vom Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS) organisiert und begleitet.

wurde, woraus klar ein Auftrag an die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen abgeleitet werden muss.

Geschichtsdidaktische Prinzipien und Basiskonzepte scheinen – wie bereits die Ergebnisse des quantitativen Teils zeigen – weniger präsent zu sein als „Kompetenzen“. Ein Studierender erklärte beispielsweise, letztere „in der Unterrichtsplanung stark berücksichtigt“ zu haben, während zu geschichtsdidaktischen Prinzipien lediglich ausgeführt wurde: „[H]abe ich im Hinterkopf und habe versucht, diese im Unterricht zu erfüllen“; zu Basiskonzepten heißt es überhaupt: „wurde u.a. in Lehrveranstaltungen behandelt, waren für meinen Unterricht nicht wirklich relevant, wenngleich ich mir dieser Kompetenz bewusst bin“. Diese Antwort zeigt deutlich, dass die geschichtsdidaktischen Überlegungen im Zusammenhang mit Basiskonzepten von dem Studierenden noch nicht verstanden wurden. Andere Antworten deuten darauf hin, dass zumindest einzelne Studierende in der Lage sind, eine Verbindung zwischen den Aspekten, die sie im Zuge der fachdidaktischen Ausbildung kennenlernen, und der Unterrichtspraxis herzustellen, obwohl es bislang keine direkte Verbindung in Form von Lehrveranstaltungen gibt. So zeigt ein Statement, dass im Zuge des Praktikums ein geschichtsdidaktisches Prinzip („Gegenwartsbezug: Thema in Geschichte wurde behandelt und den Schülern die Auswirkungen bis heute veranschaulicht“) und ein Basiskonzept („Zeitpunkte durch Schlüsseljahre“) wahrgenommen wurde, wobei jedoch unklar bleibt, ob dies besprochen, selbst im Unterricht angewandt oder beobachtet wurde. Ein Studierender berichtet explizit über die Verbindungen der verschiedenen Teile der Lehramtsausbildung: „[D]ie geschichtsdidaktischen LVs haben mir das Handwerkszeug im Sinne von Kompetenzorientierung mitgegeben. Auch die Reaktion der SuS auf meinen Unterricht hat mir geholfen[,] nicht zu viel in eine Stunde zu packen etc.“.

3.3 Schlussfolgerungen für die Planung von Fachpraktika

Die Umfrageergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Begleitung zumindest eines Teils der Schulpraktika. Ein Studierender berichtet über die bisherigen Praktika, dass sich diese „kaum mit fachspezif[ischen] Inhalten [befassen]. [...] Die Betreuungslehrer sprechen nicht über allgemeine Themen des Unterrichts. Über didaktische Prinzipien, Theorieverknüpfung wurde [...] kaum gesprochen.“ Die Situation in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ scheint dabei kein Einzelfall zu sein, zumal ein Studierender berichtet: „Habe bisher nur ein Praktikum in der Schule gemacht [...], doch nicht in Geschichte. [...] Doch auch in den Fächern, die ich unterrichtet habe, wurde nicht über Kompetenzen gesprochen.“

Bei der Planung bzw. Durchführung von *Fachpraktika* gibt es auch noch organisatorische Aspekte, die zu beachten sind: Da in der Umfrage berichtet wurde, dass „es aus stundenplantechnischen Gründen der Betreuungslehrerin bei wei-

tem nicht möglich [war], alle vorgegebenen GS-Stunden zu halten“, scheint es im Hinblick auf die neuen Praktika außerdem notwendig, dass darauf geachtet wird, dass die Studierenden alle Stunden durchführen können, die zwischen den Ausbildungsstätten und den Schulbehörden vereinbart sind. Dies kann beispielsweise über ein Portfolio erreicht werden, in dem die Studierenden alle Planungen ablegen müssen.

4 Fazit

In den letzten Jahren beschäftigte sich die Geschichtsdidaktik vermehrt mit der Frage, welche Kompetenzen Geschichtslehrkräfte brauchen und dementsprechend in der Ausbildung vermittelt werden sollten. Die oben zusammengefasste Untersuchung hatte einen ersten Einblick in die Wahrnehmung der bisherigen Schulpraktika durch die Studierenden der Universität Innsbruck zum Ziel. Sie versteht sich als Beitrag zu dieser Diskussion und insbesondere als Anregung, die Schulpraktika und deren Begleitung an den österreichischen Ausbildungsstätten aus unterschiedlichen fachlichen Blickwinkeln zu beforschen. Eine Befragung zur Umsetzung der fachdidaktischen Aspekte nach der erstmaligen Durchführung der Fachpraktika wäre beispielsweise zielführend, um zu ermitteln, welche Effekte die neue Praktikumsform bzw. die neue Form der Begleitlehrveranstaltung auf die Abläufe in den Schulen erzielen kann, wo die Studierenden beispielsweise eine fachspezifische Planungsmatrix erhalten. Wenn davon auszugehen ist, dass sich die Kompetenz von Lehrkräften aus *pedagogical knowledge* (PK), *content knowledge* (CK) und *pedagogical content knowledge* (PCK) zusammensetzt, dann sollte jedoch auch über eine Begleitung von Schulpraktika aus allen drei Perspektiven gleichzeitig diskutiert werden.

Literatur

- Borries, B. v. (2007): „Geschichtsbewusstsein“ und „Historische Kompetenz“ von Studierenden der Lehramter „Geschichte“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, 60-83.
 Gautschi, P. (2016): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
 Hasberg, W. (2010): Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9, 159-179.
 Heuer, C., Resch, M. & Seidenfuß, M. (2017): Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8 (2), 158-176.
 Jung, M. & Thünemann, H. (2007): Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrausbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, 243-252.
 Kanert, G. & Resch, M. (2014): Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, 15-31.

- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen, Bd. 2. Neuried: Ars Una.
- Kraler, C. (2008): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 151-180.
- Krammer, R. (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein: Lehrgang Praxislehr/innen bzw. Betreuungslehrer/-innen (2017). Online unter: http://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/PX_Lehrgang_2017_x.pdf (Abrufdatum: 07.06.2018).
- Litten, K. (2017): Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 14. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Messner, H. & Buff, A. (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: P. Gautschi, D. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep, 143-175.
- Pandel, H.-J. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kern-curricula. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Resch, M. & Seidenfuß, M. (2018): Fachdidaktische Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte beim Formulieren von Lernaufgaben. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung mit einem Vignettentest. In: J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 115-128.
- Sauer, M. (2013a): Vermittlungsformen in der universitären Geschichtslehrerausbildung. In: S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky & A. Kenkmann (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5. Göttingen: V & R Unipress, 269-278.
- Sauer, M. (2013b): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema. In: S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky & A. Kenkmann (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5. Göttingen: V & R Unipress, 19-38.
- Sauer, M. (2012): Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63 (5+6), 324-348.
- Seidenfuß, M. (2014): Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, 5-14.
- Terhart, E. (2013): Anmerkungen zur Situation und Entwicklung der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. In: S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky & A. Kenkmann (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5. Göttingen: V & R Unipress, 39-55.